

Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita

SANDRA MARIA SAWAYA

AS INSTITUIÇÕES de educação infantil, e mais especificamente a pré-escola, vêm se constituindo cada vez mais em uma instituição voltada para a transmissão dos conhecimentos da leitura, da escrita e das demais formas de linguagem como a matemática, a musical, a artística e a corporal (Brasil, 1998). Como é sabido, elas surgiram no Brasil como política pública com o intuito de dar assistência à primeira infância, atender às necessidades de saúde e compensar possíveis deficiências ou carências nutricional, sociocultural e cognitiva entre as crianças dos segmentos mais empobrecidos da população (Poppovic, 1972; Campos, 1989). Mais recentemente, uma nova concepção de aprendizagem da linguagem escrita, que atribui à precariedade das experiências de leitura e escrita nos meios populares a existência de dificuldades na alfabetização, tem indicado a necessidade de que a pré-escola possa propiciar às crianças pobres essas experiências como forma de combate aos problemas de aprendizagem na alfabetização (Brasil, 1998). Argumenta-se que as crianças de classes populares não se encontram no mesmo patamar de desenvolvimento intelectual das outras crianças por não terem tido, via de regra, experiências com a leitura e a escrita fora do universo escolar, o que acarreta atrasos cognitivos e linguísticos. É essa linha de pensamento que sustenta as políticas de atendimento pré-escolar e a não reprovação nas séries iniciais, tendo em vista oferecer mais tempo para as crianças das escolas públicas se alfabetizarem (Brasil, 1997).

Trabalhos de pesquisa realizados com populações moradoras em favelas na cidade de São Paulo têm identificado um número significativo de crianças de zero a seis anos portadoras de desnutrição moderada-grave. Subnotificados nos levantamentos censitários, esse grupo de crianças e suas famílias compõem um universo ainda desconhecido pelas pesquisas em educação e saúde (Sawaya et al., 2003). Não beneficiário dos programas de saúde e educação, esse grupo faz parte de uma parcela significativa da população que se encontra abaixo da linha de pobreza e, portanto, requer ações mais efetivas. Todavia, apesar da precariedade material em que se encontra essa camada mais empobrecida da população de São Paulo, é sabido que ela tem utilizado de diversas estratégias para sobreviver na adversidade e exclusão social e driblar a fome e a miséria. No entanto, ela ainda demanda estudos focados cujas metodologias de investigação possibilitam a aproximação da complexidade de questões a serem enfrentadas.

O presente artigo procura dar conta de alguns dos resultados de uma

pesquisa realizada com um grupo de treze crianças de três a cinco anos em uma instituição de educação infantil que atende crianças com desnutrição moderada-leve. Um dos objetivos do estudo foi verificar que relações e práticas de leitura e escrita se desenvolvem entre esse grupo de crianças e seu professor na pré-escola. Os dados obtidos corroboram estudos que apontam a necessidade de revisar os pressupostos das políticas educacionais de que as crianças de camadas populares trazem para a instituição de ensino problemas de aprendizagem devido a atrasos em seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, em decorrência da ausência de práticas de leitura e escrita em seu universo sociocultural. É sabido que opera em favor dessas teses um modelo evolucionista que pressupõe que a aquisição do pensamento abstrato é uma decorrência do desenvolvimento da oralidade para a escrita, particularmente a escrita alfabética. Essa imagem, que tem fortes raízes no pensamento ilustrado (Chartier, 1995), tem, todavia, encontrado argumentos discordantes entre vários autores (Houston, 1997; Cagliari, 1997; Olson, 1995; Pattanayak, 1995; Sawaya, 2000) e tem pedido revisão no âmbito da educação. Vários investigadores (Graff, 1987; Finnegan, 1988; Keller-Cohen, 1994; Hoggart, 1957) também têm criticado as visões ufanistas sobre as consequências da alfabetização, considerando essa posição um *mito* que não só oculta a natureza contraditória e heterogênea dos usos sociais da língua escrita (Rockwell, 2000), como considera as culturas orais e a oralidade como algo que a ela se contrapõem.

A análise do cotidiano pré-escolar do grupo de treze crianças e seu educador permitiu identificar que os modelos pedagógicos propostos pelas políticas educativas na atualidade, ainda que apregoem uma visão mais moderna e progressista dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, propõem práticas pedagógicas que atuam a partir da negação de experiências prévias com a leitura e a escrita entre as populações pobres dos centros urbanos (cf. Brasil, 1997). Assim, não apenas acabam por negar as crianças e seus educadores como sujeitos de conhecimento, como desconsideram no modelo formativo proposto que, por fora das formas institucionalizadas (que estabeleceram a escola como lugar da cultura letrada), possa haver práticas de leitura que remetem a uma diversidade de usos e formas de ler que contrastam com o modelo oficial. Ademais, ignoram que os modelos didáticos propostos, ao serem colocados em práticas, veem-se confrontados com uma gama de experiências e de atividades leitoras e escritoras entre as crianças e seu educador que remetem a diversas tradições didáticas, necessidades e usos de diferentes naturezas, presentes nas instituições educacionais (Rockwell, 2001).

As contribuições de uma história das práticas de leitura e da escrita (Chartier, 1993; Certeau, 1990) têm revelado diferentes maneiras de ler, diversidade de práticas de leitura que permitiram desnaturalizar as formas letradas do ler: uma leitura individual, silenciosa, que faz abstração do contexto da sua produção ao buscar no próprio texto os seus sentidos. A problematização dessa

visão naturalizada diante da diversidade das formas de leitura e da existência de *práticas de leitura*, que se constroem no cotidiano das instituições escolares, apontou a necessidade de se investigar como elas vêm acontecendo na pré-escola entre crianças pertencentes às camadas mais pobres da população de São Paulo, moradoras em favelas e com desnutrição primária. A tese em discussão é a de que a leitura é um *ato social* (Rockwell, 2001) cujas maneiras de ler, que se estabelecem entre o educador e seus alunos, constroem-se em um contexto em que estão presentes inúmeras relações e sentidos para o ato de ler. “Professores e alunos constroem interpretações cruzadas por convenções escolares e saberes cotidianos, que tornam o texto, mais ou menos acessível” (ibidem, p.13). Ou seja, o ato de ler se constitui nas contradições existentes entre um projeto elitista e as formas cotidianas que assumem a leitura como leitura do mundo. Ao evidenciar as formas de imposição subjacentes à “forma escolar de ler”, que pressupõe uma leitura silenciosa, individual, de alguém que domina o código escrito e é capaz de decifrá-lo, esses autores trazem à luz as práticas culturais que foram forjadas durante a modernidade europeia e a também diversidade de práticas de leitura que se constituíram em diferentes contextos de produção, mediante relações sociais, políticas e econômicas que cada época definiu como leitura.

O estudo parte de um referencial teórico metodológico que, ao tomar a leitura e a escrita num sentido mais amplo do que o da aquisição de uma competência, aponta não só para as suas várias formas de existência social, atingindo a todos os indivíduos em uma sociedade letrada quando os papéis passam a fazer parte da vida de todos (Sawaya, 2000), como permite analisar como as concepções, as relações que organizam as práticas de leitura e escrita na instituição escolar podem possibilitar ou dificultar a manifestação das relações, dos usos e das experiências com a leitura e a escrita que as crianças de camadas populares trazem como bagagem cultural para a pré-escola. A análise ocorreu a partir dos sujeitos, crianças e educadores, examinados como pessoas portadoras de determinadas experiências de leitura e escrita, de uma visão de mundo e de uma práxis social cuja especificidade não pode ser entendida no âmbito de conceitos como os de diferenças ou defasagem cognitiva, dominação cultural, precariedade material, alimentar etc. Detivemo-nos em conhecer as várias práticas de leitura e escrita em que as crianças se acham envolvidas, tanto nas atividades formais de ensino-aprendizagem quanto nos momentos em que utilizam a escrita espontaneamente. Alguns autores (Anderson; Teale, 1990) destacaram que muitos desses momentos não seriam considerados como fontes importantes para as pesquisas, mas na nossa, foram fundamentais.

Desnutrição, pobreza e fracasso escolar na alfabetização: relação que pede revisão

Desde os trabalhos pioneiros que têm problematizado as relações deterministas entre pobreza, desnutrição e dificuldade de escolarização de grande parcela da população brasileira, já não se pode mais estabelecer uma relação causal en-

tre esses fenômenos (Moyses; Collares, 1997; Sawaya, 2006). A desnutrição que acomete principalmente crianças abaixo da linha de pobreza (Sawaya, 2003) não pode mais ser utilizada como justificativa para os baixos índices de desempenho escolar de grande parte do alunado no Brasil. Os argumentos são bastante conhecidos e dispensam sua retomada neste artigo (Collares; Moyses, 1996). Até mesmo as teses de que as crianças vítimas da desnutrição têm sua capacidade de aprendizagem comprometida vêm sendo questionadas. Os argumentos apresentados não desconsideram que a pobreza tem efeitos desastrosos sobre a vida dos indivíduos, principalmente entre as crianças na primeira infância. No entanto, o que inúmeros estudos têm procurado evidenciar é que, apesar das carências, das privações materiais, das condições adversas de vida e das diferentes formas de exclusão social a que está historicamente submetida a parcela mais pobre da população, as estratégias que têm encontrado para sobreviver e ter uma vida digna dão provas de que a capacidade humana de pensar, raciocinar lhes é inerente e pede reconhecimento. A luta por expansão do sistema de ensino, a luta por creche, os movimentos dos trabalhadores sem teto, a ocupação do solo urbano, as lutas por água, luz, esgoto etc. demonstram o enorme esforço das camadas populares de se impor na cidade e de nela se integrar. Cada vez mais se tem demonstrado que as políticas públicas de combate à pobreza já não podem desconsiderar as estratégias utilizadas pela própria população na busca de soluções para os problemas vividos. Ademais, muitas das concepções e práticas utilizadas, seja pelo poder público, seja pelas organizações da sociedade civil no combate à pobreza e à desnutrição – naquilo que, a despeito de suas boas intenções, ainda se constituem como formas de exclusão como a associação indiscriminada entre pobreza e patologias ou deficiências de natureza psíquica –, pedem revisão. Além desses aspectos, alguns estudos vêm demonstrando que a visão que tende a predominar no país, de que a desnutrição foi erradica, não corresponde à realidade dos fatos nem mesmo nas regiões como São Paulo (Sawaya et al., 2011). Os resultados desses estudos apontam que o atendimento pré-natal e a atenção à saúde, alimentação, nutrição e educação da população pré-escolar ainda não estão devidamente equacionados. Diante desse quadro, surgiu o interesse deste estudo em perguntar: como um grupo de crianças vítimas de desnutrição se relaciona com os projetos de leitura e escrita nesse centro de educação infantil? Quais são os projetos propostos, seus objetivos formativos, suas práticas pedagógicas? Como delas se apropriam os educadores?

Sabemos que as formas de apropriação das políticas e propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil são variadas. A sua implantação depende da multiplicidade de fatores presentes no contexto institucional. As atividades e os projetos desenvolvidos na escola não são a aplicação exata das propostas idealizadas pelas políticas educacionais, uma vez que são interpretados e determinados pelos vários processos que constituem a vida da escola: as experiências profissionais e de vida de seus vários agentes, as concepções educacionais que ali

circulam, os objetivos implícitos e explícitos da instituição, as relações interpessoais, as relações com outras instituições etc. Assim, os usos e as propostas de leitura e escrita vão sendo definidos a partir dessas várias questões, contribuindo também, para esse processo, as maneiras de a instituição valorizar a leitura e a escrita e perceber as crianças e suas famílias, as suas capacidades e possibilidades de aprendizagem.

A nossa pesquisa aponta ainda a insuficiência das análises que buscam examinar os processos de aquisição da língua escrita pelas crianças e suas questões, centrando-se apenas no exame das relações entre o aluno, o objeto de conhecimento e o professor. Um dos problemas dessas análises é que o contexto escolar é “pano de fundo”. Isto é, a instituição escolar comparece apenas como o lugar, o tempo, a organização interna, as condições materiais e humanas (formação e competência docente), onde se desenvolvem as interações que promovem (ou não) as condições para que aconteça a aprendizagem das crianças. Ao explicitar o que ocorre nas situações de ensino e aprendizagem *estrito senso* para nela intervir, essa abordagem toma a realidade escolar em suas condições favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento dos processos individuais das crianças na construção do seu conhecimento da língua escrita (Brasil, 1997). Vale lembrar que é essa a abordagem que tem fornecido os argumentos em favor de reformas educacionais que passaram a privilegiar, nas políticas de melhoria da qualidade do ensino nas escolas, a formação do professor em serviço.

Ao focalizarem na formação do professor o estudo dos processos lógicos que um campo teórico definiu como aqueles que direcionam a produção do conhecimento da língua escrita pelas crianças, a aquisição da capacidade de ler e escrever é tomada essencialmente como um processo interno de conceitualização e estruturação de esquemas mentais pelas crianças, cujo professor comparece como facilitador na medida em que passa a intervir para que ocorra o processo de desenvolvimento mental infantil (Brasil, 1997; São Paulo, 2010). O objetivo não é examinar as próprias práticas de leitura e escrita entre os sujeitos concretos que as praticam nos contextos em que são praticadas (Azanha, 2011), mas identificar, mediante situações experimentais (como nas “sondagens”, nas atividades pedagógicas planejadas em sala de aula com essa finalidade), como esclarece um dos documentos oficiais norteadores das ações nas escolas no Estado e no município de São Paulo, os esquemas mentais utilizados pela criança na sua compreensão do sistema alfabético e seus usos nas situações escolares de escrita e leitura (São Paulo, 2010). Delimitam, assim, o campo de investigação e intervenção pedagógica a determinadas ações predefinidas como aquelas que caracterizam a aprendizagem da língua escrita pelas crianças, isto é, a sua compreensão do funcionamento alfabético do sistema de escrita e o desenvolvimento das capacidades e habilidades infantis para utilizá-las. O problema é que se abandonam as múltiplas ações e significados que os atos de ler e escrever assumem no cotidiano das instituições escolares, em que estão envolvidas diferentes maneiras de ler, di-

ferentes crenças sobre a leitura e a escrita e a necessidade de se analisar a natureza das relações intersubjetivas que envolvem o ato de ler como construção social. Socialmente constituídas e constitutivas da subjetividade dos atores, as práticas de ensino são postas em ação por sujeitos dotados de experiências formativas enraizadas na cultura, nas próprias relações institucionais e sociais que lhes dão sentido, que conduzem suas ações, seus discursos e suas visões de mundo.

Os estudos das categorias didáticas do ensino da língua escrita têm revelado o “trabalho escolar” que, historicamente instituído, definindo os gestos, as formas de operar, os modos de pensar e agir da escola, produzem os sujeitos leitores e escritores (Lahire, 1993). Isto é, ao explicitar o caráter normativo das “práticas escolares de leitura e escrita”, que se reproduzem nas ações dos sujeitos leitores e escritores como um *habitus*, no sentido que lhes dá Bourdieu (Nogueira; Catani, 1998), esses autores revelam que ele está implícito na própria definição dos usos escolares, dos gêneros textuais, das formas de leitura e interpretação dos textos e produção escrita presentes na cultura escolar, ou seja, nas formas que assumem a socialização escolar da cultura escrita. No entanto, ao se explicitar as relações de poder subjacentes às relações escolares que definiram de determinados modos a introdução, via escola, das práticas de leitura e escrita nas sociedades letradas e a constituição dos sujeitos leitores e escritores, foi possível revelar o papel instrumental, técnico da alfabetização no desenvolvimento social. Não há, portanto, um uso natural da leitura e da escrita, uma vez que ele está sob efeito das formas de imposição cultural que, servindo-se da escrita, impuseram-se no corpo social (Sawaya, 2000). Desse modo, é preciso afirmar que, por trás das tentativas pré-escolares de introduzir as crianças, o mais cedo possível, nas práticas de leitura e escrita dos textos, não se pode deixar de considerar o conjunto de dispositivos como os textos normativos, a formação dos educadores, a organização da instituição de ensino, as práticas de ensino etc. que, constituintes da proposta pedagógica, impõem-se, visando à “conversão ou inculcação” de relações com a linguagem, que são aquelas que devem ser internalizadas pelos escolarizados. Entretanto, é preciso não esquecer que elas produzem resistência no corpo escolar, como mostraremos. Nesse sentido, torna-se necessário explicitar que a escola está a serviço desses modos de imposição, mediante a constituição de sujeitos leitores que leem e escrevem de determinados modos um texto, um documento e tendem a dar prioridade aos discursos escritos em detrimento da própria experiência dos sujeitos leitores e escritores.

Para além das formas de dominação que definiram como naturais e universais os processos de alfabetização que ocorrem na escola, é preciso, todavia, se perguntar sobre as práticas de leitura e escrita que ocorrem nas instituições escolares como atividade produtiva dos sujeitos em seu sentido material e também simbólico (Rockwell, 2001). Estamos nos referindo aos modos de apropriação da leitura e da escrita que revelam produções não autorizadas de sentido, usos e formas de ler. Desconhecidas, elas ocorrem entre as crianças e os professores,

mesmo entre aquelas consideradas como portadoras de problemas de aprendizagem e que, pouco documentadas, permitem revelar a complexidade da produção de sentidos e usos do escrito na escola, que contrariam as afirmações acerca da sua ausência e suas supostas consequências sobre suas capacidades de aprendizagem. Entretanto, para que essa produção pudesse vir à luz, foi fundamental a compreensão do ato de ler e escrever como *prática cultural* (Chartier, 1993; Certeau, 1990), pois ela revela dimensões até então ignoradas pelas concepções que tomam a escrita como instrumento ou técnica a serviço de determinadas funções cognitivas e sociais.

As concepções da escrita como *ferramenta cultural*, como na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky ou como *utensílio mental* segundo a escola dos Annales, distinguem-se, como mostra Rockwell (2000, p.6), da concepção que a toma como *prática cultural*. No primeiro caso, as contribuições da escrita como *instrumento cultural* permitiram inúmeros avanços em relação à visão da escrita como pura representação da língua ou como código simbólico. Chamaram a atenção para a língua escrita como instrumento material para documentar, registrar e destacaram seu papel na estruturação de determinadas formas de pensamento e ação. No entanto, a percepção da escrita como uma *prática cultural*, herdeira do conceito de *práxis* como atividade produtiva material e simbólica dos indivíduos na sociedade (Rockwell, 2001), tem permitido revelar a diversidade histórica e social que diferentes épocas e lugares construíram como práticas de leitura e escrita. Por essa via, indaga sobre as relações sociais, políticas e econômicas que determinaram suas formas de produção, apropriação e uso e também suas formas de resistência, usos não autorizados e aprendizagens autodidatas, o que permitiu não só a percepção da presença da cultura escrita no corpo social, seja ele alfabetizado ou não, como colocou a necessidade de se investigar as inúmeras formas que a leitura e a escrita assumem no âmbito escolar e que adquirem sentidos diversos em função dos processos sociais contraditórios que correm na escola e fora dela.

As crianças desnutridas e as relações com a escrita: uma apropriação negada?

A crença de que a carência alimentar é uma decorrência da carência cultural foi uma associação estabelecida por muitos. A ideologia que as sustentam disseminou o mito de que as crianças vítimas de desnutrição, via de regra, são provenientes de famílias desestruturadas, que não souberam alimentá-las adequadamente, seja em decorrência de hábitos alimentares incorretos, seja por problemas psíquicos ou cognitivos da mãe e tendeu a anular a diversidade de histórias que resultaram na desnutrição infantil. Ao desconsiderar, na compreensão das causas da desnutrição, o caráter político que envolve a questão e as múltiplas histórias que levaram à escassez de alimento, à insegurança alimentar, às intercorrências associadas à falta de acesso aos serviços de saúde e, por fim, ao equilíbrio precário que caracteriza a existência dessa parcela significativa

da população na sociedade brasileira, deixa-se de considerar a complexidade de questões a serem enfrentadas no seu combate: a instabilidade das condições econômicas da família, ter ou não ter emprego, ter ou não acesso aos serviços de saneamento básico, de saúde, a precariedade das condições de moradia, grande parte delas fruto de ocupações clandestinas, autoconstruídas com os precários recursos em que a cada momento de dificuldades foi preciso escolher entre alimentar os filhos e construir o cômodo, o banheiro etc. Além disso, deixa de se considerar o enorme esforço feito por essa população para continuar a viver, mesmo em condições tão adversas, e que precisa ser considerada como forma de produção cultural. As suas práticas culturais, suas formas de ler o mundo, de se relacionar com a cultura e a escrita não podem ser compreendidas fora desse universo marcado pelas contradições sociais, pelos conflitos gerados pela imposição das formas instituídas de uma alfabetização baseada em um modelo elitista. Isto é, que exclui das formas de leitura, das práticas de escrita, práticas de leitura que ocorrem coletivamente, entre alfabetizados e não alfabetizados, e que situa o texto nas vivências cotidianas de seus leitores. Trata-se de contradições que se fazem presentes nas instituições educacionais e seus projetos formativos.

A escola “não está isolada, imune das tensões e contradições do mundo exterior” e uma diversidade de usos, funções, formas de apropriação marcam as práticas de leitura e escrita nas instituições de ensino (Júlia, 2001, p.12). Daí, a necessidade de “historiar” as práticas, isto é, de buscar, em qualquer das atividades desenvolvidas, os sedimentos de períodos anteriores, de práticas de leitura esquecidas, desconsideradas, eliminadas, assim como as mudanças operadas e buscar identificar a coexistência de saldos *residuais* e práticas *emergentes*, que se entrelaçam com tendências dominantes em qualquer momento histórico (Williams, 1981). O caráter dinâmico desses processos, que busca não apenas as práticas, mas os sujeitos que as praticam, com suas motivações, desejos e necessidades formativas, tornam-se ainda mais claros se assumimos um conceito dialético de *cultura*. “Cultura não é um conjunto de conhecimentos a assimilar, mas é o fruto de um esforço comum a todos para compreender melhor o que se passa em volta de nós e explicar aos outros” (Chombart de Lowe apud Bosi, 1986, p.17). Matizando o conceito de instrução e seu caráter homogeneizante, que muitas vezes ignora “a existência de uma realidade cultural que se estrutura a partir de relações internas da sociedade” (ibidem, p.63), Bosi retoma o conceito de cultura popular como espaço de criação, como uma forma de *práxis social*.

Ao adotarmos, portanto, uma visão mais abrangente da noção de cultura, é possível se evidenciar que, por dentro das estruturas objetivas que definem de determinados modos a ação pedagógica – as “formas escolares de ensino da leitura e escrita” –, outras racionalidades definem os esquemas de ação e percepção do indivíduo, permitindo resgatar o sujeito em formação e suas diversas práticas culturais de leitura e escrita que têm lugar na vida cotidiana da escola. Ao conceber a cultura como um processo dinâmico, conflituoso e contraditório

de uma formação social que tem como motor a luta de classes, essa nova forma de abordá-la e compreendê-la ultrapassa os limites da visão que a toma como imposição das ideias da classe dominante sobre as classes dominadas e vai além da visão que a concebe como o produto de uma produção intelectual e artística a que as classes populares não têm acesso (Chauí, 1995).

Ao se conceber a leitura e a escrita como práticas culturais, como formas de relação social e dispositivo de que serviu o poder para impor formas de percepção e ação no corpo social, já não se pode deixar de considerar que todos numa sociedade de cultura escrita estão sob os efeitos materiais e simbólicos de suas formas de imposição, o que coloca também a necessidade de se investigar de que maneira os diferentes grupos se relacionam com elas e de se examinar como um grupo de crianças vítimas da desnutrição se relaciona com a leitura e a escrita na pré-escola.

Práticas de leitura e escrita na pré-escola e as crianças com desnutrição: as diferentes maneiras de ler

Diante das propostas oficiais de realizar atividades de “letramento e capacitação docente” com um grupo de crianças e seu educador, dois estudantes do ensino médio de uma escola particular renomada desenvolvem atividade de leitura de textos infantis uma vez por semana durante duas horas. Em conformidade com as diretrizes educacionais, a instituição infantil em análise centrou suas atividades no intuito de desenvolver nas crianças determinadas “capacidades leitoras”, mediante projetos de leitura¹ especialmente desenvolvidos para esse fim: “produzir situações de letramento mediante leitores dotados de competência para isso e de uma prática discursiva letrada” e a “formação de mediadores capazes de mediar o contato das crianças e o mundo da leitura”. Trazendo cestas de livros e propondo a leitura dos impressos, dois jovens buscavam propiciar às crianças, mediante a narrativa de histórias, “o conhecimento de diferentes gêneros textuais, o desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura, a exploração das finalidades, funções e usos da escrita” etc. A proposta é a de familiarização com o livro, como nos explicitam os jovens, fazendo uma referência clara às recomendações oficiais: o desenvolvimento de comportamento e atitudes leitoras; o ensino de formas de manuseio; o desenvolvimento da percepção da leitura dirigida ao texto impresso e não às figuras; a busca dos conteúdos pedagógicos e de sentidos no próprio texto etc. (São Paulo, 2010). O pressuposto é o de que as crianças pré-escolares provenientes das camadas mais pobres apresentam confusão entre imagem e texto, concebem o texto como uma etiqueta do desenho, buscam o significado na imagem em vez de buscá-lo no texto; revelam divórcio entre decifrado e sentido. Aspectos que foram identificados como pertencentes a um nível mental designado como pré-operatório. No entanto, a leitura como atividade produtiva, material e simbólica, em que entram em jogo recursos culturais e sentidos diversos, logo tomou a cena. “Empoleirados” nos jovens, dotados de toda a paciência e interesse pelas crianças,

disputam espaço para que os olhos permaneçam na página escrita de um conto sobre as peripécias de um astronauta na Lua. O texto, apesar de destinado às crianças, é de compreensão difícil. Igor (cinco anos), no colo do jovem, busca com o dedinho percorrer as palavras escritas do livro como a seguir a sequência da história – o que contradiz as afirmações de que as crianças pobres confundem imagem e texto e buscam na imagem o sentido do texto –, mas ele perde o “fio da meada” da narrativa e começa a perguntar – “mas o que aconteceu com o cachorro?”, o texto vai ganhando outros rumos diante das inúmeras interferências das crianças e as tentativas da retomada da leitura pelo jovem. Entretanto, logo dispersam. Longe de isso poder significar incapacidade de se concentrarem e como o desejo de ouvir história e ler permanece nelas, Igor (cinco anos) toma a iniciativa de buscar um outro livro que todas adoram – o da história da vida dos bichos – e também buscar um outro leitor, a professora. Assim, a escolha pelas próprias crianças por um texto sobre a vida dos bichos, que já conheciam quase de cor em decorrência das inúmeras solicitações feitas à sua educadora de lê-lo e relê-lo, permitia uma atividade que as crianças tanto apreciavam: criar e recriar a história inúmeras vezes, recontextualizando-a e construindo diferentes sentidos a cada nova leitura. Desse modo, as diferentes formas de ler e a professora leitora davam oportunidade às crianças de recriações sucessivas e aproximações com outros contextos de sentido como cenas familiares das “peripécias de uma barata na cozinha”. Ao poderem intervir na trama, inventam personagens, recriam o enredo, mas também se deixam conduzir pela educadora, já que ante a nossa solicitação de que “leiam” ou “contem sobre a história que conhecem de cor”, são categóricos “não sei contar a história porque não sei ler” (Marcos, seis anos). A associação entre ler e contar não apenas revela a importância da oralidade na presença do texto escrito para essas crianças, mas também para o próprio professor. Como construir o sentido do texto que não no coletivo, transformando o texto em uma forma dialogada que aproxime a vivência das crianças dos sentidos do texto escrito? E que, portanto, os resgatem como sujeitos de conhecimento?

A professora inicia a leitura do texto, mas faz inúmeras interrupções: “Olhem, veja como o pernilongo faz”, mostra a professora – (todas imitam). “Sabe o pernilongo? Aquele que pica a gente de noite? Como é que ele faz? Lembra da história da Dengue? (teatralizada pelas crianças algumas semanas antes). Aqui é a barata. Sabe o que ela faz?”. “Olha ela embaixo da geladeira, ela entra em todo lugar (responde uma das crianças)”. “E o que a gente faz quando a barata aparece?” (professora). “A gente mata” (respondem as crianças). “Qual é o bicho que parece com o pernilongo?” (pergunta a professora). “Ah, a mosca” (responde o Igor de 5 anos que vai buscar um outro livro para mostrar também a mosca sobre as fezes, e que as crianças adoram). “Sabe quantas pernas tem a mosca? Tem seis, então é preciso falar para a sua mãe tapar a panela para não entrar mosca”. “Gente, quem é esse bicho agora?” (professora).

“Gente, quem é esse bicho agora?”. Mostra a figura às crianças, que respondem: “a aranha”. “Olha a teia, e quem faz a teia?”. “A aranha”, respondem as crianças. “Sabe que a aranha leva muito tempo para fazer a teia? E a gente

vai lá e acaba com a teia”. “Eu mato a aranha para a minha mãe, a gente mata com o chinelo, mas essa aqui tem na minha casa, mas a da minha casa não tem tantos dedos, parece uma folha”. Finda a história, eles resolvem recontá-la por conta própria e os papéis agora se invertem e revelam que ela foi compreendida e objeto de grande atenção: “Tá aqui o pernilongo”, “olha aqui o pernilongo, o que ele tá fazendo? Procurando a comida”. “Onde?” (pergunta a professora). “Em todos os lugares”. “E o que ele pode passar para a gente?” (pergunta a professora). “Doença”. “E o que a gente tem que fazer pra não ficá doente?”. “Tapá a panela”.

O embate entre a norma oficial e a sua tradução em prática pedagógica na sala de aula revela que a leitura proposta como “atividade de letramento” se vê na prática contrastada com uma multiplicidade de práticas, usos e maneiras de ler que respondem a tradições didáticas diversas e, às vezes, inconciliáveis. Construindo coletivamente os sentidos do texto em que as crianças têm participação ativa, aproxima experiências apoiadas numa memória social, cuja oralização permite confrontar os sentidos, dar-lhes densidade existencial, o que permite às crianças se colocarem como sujeitos leitores. Trata-se de maneiras de ler esquecidas, cujo sentido se constrói no coletivo, oralmente, rompendo a ilusão do sentido presente no texto. A leitura do texto ganha sentido para as crianças mediante os diversos elementos do contexto que condicionam e orientam as maneiras de ler: ante a solicitação de ensinar hábitos de higiene, alimentação, cuidado com a saúde, a interferência do professor no texto, mediante sua “leitura dialogada” com as crianças, transforma medidas higienistas em medidas práticas para evitar problemas de saúde numa cozinha em que a barata não será exterminada e a mosca está sempre à espreita.

Ao se examinar as práticas de leitura diversas que se confrontam no espaço pré-escolar, não se pode deixar de considerar que a leitura como construção de significados não se constitui no ato de ler que só confirma “hipóteses de sentido” (Certeau, 1990), mas se apoia numa memória coletiva, socialmente constituída e compartilhada de sentidos e experiências entre o professor e suas crianças. No caso das crianças desse grupo, a conquista pela professora do seu “lugar de leitora”, “intérprete” e condutora da formação das crianças precisou ser construída no coletivo, na convivência diária com essas crianças, e não foi tarefa fácil. Ademais, a pré-concepção acerca da precária formação dos educadores de educação infantil os desautoriza a se perceberem como leitores. Sendo a segunda professora da classe no mesmo ano e sem formação em educação infantil, ela teve que conquistar seu espaço e se fazer respeitar pelas crianças que se recusavam a aceitá-la depois do abandono da classe pela primeira professora. Posta à prova pelas crianças inúmeras vezes, que “buscavam” mesmo na pesquisadora a professora para a sua classe, conquistou seu espaço mediante a construção de uma comunidade de sentidos e práticas compartilhadas, cuja familiaridade não foi apenas afetiva, mas se constituiu a partir de uma aproximação e conhecimento dos seus alunos, o que possibilitou a escolha certa dos livros que as

crianças adoram, permitindo a sua aproximação das crianças e das suas vivências, mediante a associação da história à vida cotidiana delas, que é bastante próxima também da sua. Mesmo “desautorizados” como “professores de leitura”, esses educadores desenvolvem, recorrendo às inúmeras tradições leitoras, um trabalho inestimável “ao lado” da leitura autorizada e valorizada: aproximam e encontram pontos de ligação entre as experiências das crianças, a necessidade de ampliá-las ou modificá-las e a possibilidade de a escola poder ocupar esse lugar.

À guisa de conclusão

O texto aqui apresentado é apenas uma aproximação de uma discussão e uma análise que necessitam aprofundamento. Pouco se conhece como vêm ocorrendo as práticas de alfabetização nas salas de aula, na vida cotidiana das escolas e que sentidos e relações as crianças vêm construindo com o mundo da escrita. As formas objetivistas que concebem a escrita como construção conceitual fazem abstração das práticas de leitura e escrita que têm lugar na vida cotidiana das escolas, nos bairros, na vida das crianças fora da escola. Desconsideradas, elas fazem *tabula rasa* das experiências infantis e docentes com a leitura e a escrita e perdem, assim, a oportunidade de compreender o conhecimento como o resultado do trabalho de reflexão, análise e crítica sobre os saberes e a experiência dos sujeitos envolvidos como ensinou Paulo Freire.

Nota

1 Trata-se do projeto da Fundação Abrinq “Era uma vez...”.

Referências

ANDERSON, A. B.; TEALE, W. H. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. 3.ed. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZANHA, J. M. *Um ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 2011.

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular*. Leituras de Operárias. São Paulo: Vozes, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução a psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CAMPOS, M. M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, F. (Org.) *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. (Col. Temas em destaque)

CERTEAU, M. de. *L'invention du quotidien*. Paris: Folio, 1990. v.1 – Arts de faire.

CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- CHARTIER, R. (Dir.) *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, 1993.
- _____. *Forms and meanings: texts, performances and audiences from codex to computer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1995.
- COLLARES, C.; MOYSES, M. A. A. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- FINNEGAN, R. *Literacy and orality*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- GRAFF, H. *The legacies of literacy*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- HOGGART, R. *The uses of literacy*. London: Penguin Books, 1957.
- HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem das crianças de baixo nível socioeconômico. In: PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto de estudo. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.
- KELLER-COHEN, D. (Ed.) *Literacy: interdisciplinary conversations*. Cresskill: Hampton, 1994.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires, 1993.
- MOYSES, M. A.; COLLARES, C. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- OLSON, D. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- POPPOVIC, A. M. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.57, n.126, p.244-54, 1972.
- ROCKWELL, E. La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*. 2000. Disponível em: <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite>>.
- _____. La lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, jan./jun, 2001.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador*. 2º ano (1ª Série). 4 ed. São Paulo: FDE, 2010.
- SAWAYA, A. L. et al. Os dois brasis: quem são, onde estão e como vivem os pobres brasileiros. *Estudos Avançados*, v.17, n.48, p.21-41, 2003.
- SAWAYA, A. L. et al. *Desnutrição, pobreza e sofrimento psíquico*. São Paulo: Edusp, 2011.
- SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan./jun. 2000
- _____. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. *Estudos Avançados*, v.20, n.58, p.133-45, 2006.
- WILLIAMS, R. *Culture*. London: Fontana, 1981.

RESUMO – O presente artigo procura dar conta de alguns dos resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de treze crianças de três a cinco anos em uma instituição de educação infantil que atende crianças com desnutrição primária. Um dos objetivos do estudo foi verificar que relações e práticas de leitura e escrita se desenvolvem entre esse grupo de crianças e seu professor na pré-escola. Os dados obtidos corroboram estudos que apontam a necessidade de revisar os pressupostos das políticas educacionais de que as crianças de camadas populares trazem para a instituição de ensino problemas de aprendizagem devido a atrasos no desenvolvimento linguístico e cognitivo em decorrência da ausência de práticas de leitura e escrita em seu universo sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: Desnutrição, Práticas de leitura e escrita, Pré-escola, Fracasso escolar.

ABSTRACT – The present article attempts to give an account of some results of a research which was carried out with a group of thirteen children from three to five years old in an institution of infant education which takes care of children with primary malnutrition. One of the objectives of the study was to verify which reading and writing relations and practices are being developed between this children group and their teacher at pre-school. The data we obtained corroborate the studies which point to the necessity of revising the assumptions of the educational policy that lower class children bring about learning problems to the teaching institution, due to retardation in the linguistic and cognitive development, which results from the absence of reading and writing practices in their socio-cultural universe.

KEYWORDS: Malnutrition, Reading and writing practices, Pre-school, School failure.

Sandra Maria Sawaya é professora doutora na área de Psicologia e Educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP; é membro do Grupo de Estudos em Nutrição e Pobreza do IEA-USP.
@ – sandrasawaya@yahoo.com.br

Recebido em 23.5.2013 e aceito em 12.6.2013.